



Startnotitie kerndoelen Nederlands



Startnotitie kerndoelen Nederlands

Juli 2022



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2022 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Jocelijn Pleumeekers en Joanneke Prenger

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN

1.8055.833

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Huidige situatie en positie van het leergebied Nederlands	5
2.1 Huidige wettelijke kaders	5
2.2 Praktijk op scholen	5
2.3 Gerealiseerd curriculum	7
3. Probleemanalyse	10
3.1 Verkaveling zonder betekenis	10
3.2 Disbalans tussen de domeinen	10
3.3 Ambities worden niet gehaald	11
3.4 Relatief sterke focus op communicatie	11
3.5 Onvoldoende aandacht voor diep en kritisch lezen van (digitale) teksten	12
3.6 Verarmd tekstaanbod	12
3.7 Onvoldoende houvast voor fictie en literatuur	13
3.8 Haperende doorlopende leerlijn	13
4. Ontwikkelingen	15
4.1 Maatschappelijke ontwikkelingen	15
4.1.1 Kansengelijkheid en risico op laaggeletterdheid	15
4.1.2 Meertaligheid	15
4.1.3 Digitale geletterdheid	16
4.2 Ontwikkelingen in het leergebied	16
4.2.1 Visie op taalonderwijs	16
4.2.2 Effectief werken aan tekstbegrip	17
4.2.3 Taal in andere vakken	18
5. Curriculaire Uitdagingen	19
5.1 Betekenisvol en samenhangend taalonderwijs	19
5.2 Een betere balans tussen de taaldomeinen en functies	19
5.3 Aandacht voor taal en cultuur	20
5.4 Diep begrip en kritische houding	20
5.5 Aanbod van rijke teksten	20
5.6 Doorlopende leerlijn	20
6. Referenties	22

1. Inleiding

Startnotities zijn een belangrijk instrument voor het ontwikkelen van conceptkerndoelen. Ze brengen per leergebied de ontwikkelingen binnen onderwijsbeleid, onderzoek, onderwijspraktijk en samenleving in kaart en leggen zo een solide basis onder het ontwikkelwerk. De startnotities zijn geschreven door SLO. Bij de totstandkoming zijn externe deskundigen betrokken, onder wie vertegenwoordigers van de vakvereniging, leraren, lerarenopleiders, toetsdeskundigen, wetenschappers en vakdidactici.

Deze startnotitie Kerndoelen Nederlands biedt specifiek zicht op de relevante en actuele ontwikkelingen voor het leergebied Nederlands in het primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). Vanuit deze ontwikkelingen zijn curriculaire uitdagingen voor het leergebied geformuleerd, die meegenomen worden in het traject van de actualisatie van de kerndoelen voor po en onderbouw vo. De notitie bestaat uit de volgende onderdelen:

- huidige situatie en positie van het leergebied Nederlands;
- probleemanalyse;
- ontwikkelingen in de maatschappij en in het leergebied;
- curriculaire uitdagingen.

Deze startnotitie integreert de [eerder ontwikkelde startnotitie](#) (SLO, 2018), inzichten uit [trendanalyses van SLO](#) (2015, 2017, 2021) en [opbrengsten en adviezen van het ontwikkelteam Nederlands](#) in het kader van Curriculum.nu. Andere input omvat [de werkopdracht van het ministerie van OCW](#) aan SLO en de operationalisering daarvan in werkinstructies, de [huidige kerndoelen](#) en de adviezen van de [Tijdelijke wetenschappelijke curriculumcommissie](#), waaronder het hanteren van een rationale bestaande uit de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Daarnaast is gebruik gemaakt van de [evaluaties van het Referentiekader Taal en Rekenen](#) (Van den Broek et al., 2022).

2. Huidige situatie en positie van het leergebied Nederlands

In Nederland is het Standaardnederlands de gestandaardiseerde variant van het Nederlands die wordt onderwezen op scholen en wordt gebruikt door de autoriteiten en media. In het po en de onderbouw van het vo levert het schoolvak Nederlands een essentiële bijdrage aan de kennis van en inzichten over de Nederlandse taal en cultuur en een goede beheersing van het Standaardnederlands. Een goede taalbeheersing is van groot belang voor deelname aan een geletterde¹, meertalige en pluriforme samenleving en voor succesvolle participatie op school (kwalificatie), onder andere omdat taal een belangrijk middel is om grip op de werkelijkheid en de wereld te krijgen. Door deze conceptualiserende functie heeft het taalonderwijs essentiële relaties met de andere leergebieden in het onderwijs. Door kennis van en inzichten in de Nederlandse taal en cultuur te ontwikkelen, worden leerlingen ondersteund en uitgedaagd om zich te ontwikkelen tot actieve en kritische burgers. Leerlingen die zich taalcompetent en cultuurbewust voelen, zijn beter toegerust om hun verantwoordelijkheid te nemen in de samenleving (socialisatie). Ook leren leerlingen door middel van taal betekenis aan de wereld te verlenen en kunnen ze gevoelens, ervaringen, meningen en feiten onder woorden brengen, interpreteren, vastleggen, evalueren en nuanceren (persoonsvorming).

2.1 Huidige wettelijke kaders

Er bestaan verschillende wettelijke kaders met verschillend geformuleerde doelen voor Nederlands: de kerndoelen voor het po, de kerndoelen voor de onderbouw van het vo, het examenprogramma vmbo, havo en vwo en het Referentiekader Taal voor po, (v)so, vo en mbo. Deze kaders beschrijven wat leerlingen wettelijk aangeboden moeten krijgen (kerndoelen) en wat ze voor Nederlands aan kennis en vaardigheden moeten beheersen gedurende hun hele schoolloopbaan (examenprogramma's en referentiekader). Het referentiekader onderscheidt zich van de andere documenten, doordat het de kennis en vaardigheden specifiek beschrijft in beheersingsdoelen via opklimmende niveaus (doorlopende leerlijn): minimaal 1F (eind po), minimaal 2F (eind vmbo), minimaal 3F (eind havo/mbo 4) en 4F (eind vwo).

2.2 Praktijk op scholen

In het po wordt gemiddeld 8,3 uur besteed aan onderwijs in de Nederlandse taal (Gubbels et al., 2017). Dit is niet uitgesplitst voor de domeinen binnen

¹ Geletterdheid: het vermogen om te lezen, te schrijven en informatie te begrijpen en doelgericht te gebruiken.

taalonderwijs. Wel rapporteert het merendeel van de scholen dat ze meer onderwijstijd reserveren voor spelling, begrijpend lezen en woordenschat dan voor mondelinge taalvaardigheid (gesprekken voeren, spreken, luisteren) en schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019a, 2021).

Het aantal lessen Nederlands in het vo verschilt per schooltype en school van twee lessen tot vier of vijf (Vloet et al, 2021). Leraren geven aan dat de wettelijke kaders maar in beperkte mate houvast bieden bij het vormgeven van hun onderwijs en vertrouwen erop dat het Referentiekader Taal en de kerndoelen op een goede manier verwerkt zijn in leermiddelen (Scheltinga et al., 2013; Van den Broek et al., 2022).

Voor veel lerarenteams in het po en de onderbouw van het vo geldt dan ook dat leermiddelen veelal leidend zijn voor het vormgeven van het taalonderwijs. In het po werkt men vaak met aparte lesmethoden voor taal (woordenschat, mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid), spelling, handschriftontwikkeling, technisch lezen en begrijpend lezen. In het vo komen de vaardigheden wel in één methode aan bod, maar bestaan er schotten tussen de taalvaardigheden door de indeling in paragrafen waarin steeds een andere taalvaardigheid aan bod komt.

Analyses van leermiddelen kunnen dus zicht geven op wat er in de onderwijspraktijk gebeurt. Onderzoek van Bogaerds-Hazenberg et al. (2018) laat bijvoorbeeld zien dat er in leesmethodes voor groep 6 en 7 van het po relatief veel aandacht is voor het aanleren van leesstrategieën, maar dat er weinig aandacht is voor het verwerven van kennis over teksten en tekststructuren. Ook concluderen de onderzoekers dat er weinig tot geen aandacht is voor transfer tussen lezen en bijvoorbeeld schrijven (Bogaerds-Hazenberg et al., 2018).

Naast indirect zicht via leermiddelen, hebben we weinig direct zicht op wat er in de klas gebeurt. Wel kunnen we informatie halen uit de resultaten van peilingsonderzoeken, uitgevoerd door de Inspectie voor het Onderwijs, of wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd in de klas. Uit deze onderzoeken kunnen we het volgende constateren:

- In het schrijfonderwijs ligt de focus in de klas vooral op het product (correct taalgebruik en vorm) en minder op het schrijfproces (het geven van feedback en het reviseren van teksten) (Inspectie van het Onderwijs, 2021).
- Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid staat niet bovenaan de prioriteitenlijst in de klas. Het vindt eerder incidenteel plaats dan

intentioneel, dus vaak niet doelgericht en via instructie (Inspectie van het Onderwijs, 2019a).

- In het leesonderwijs wordt in de klas vaak gebruik gemaakt van vereenvoudigde en verarmde teksten (Land, 2009; Van Silfhout, 2014). Rijke teksten, multimodale teksten en teksten uit digitale media nemen tot dusver een bescheiden positie in het leesonderwijs in.

Verder zien we een effect van toetsing op de onderwijspraktijk. Doordat de eindtoets verplicht is in het basisonderwijs en scholen tot voor kort ook beoordeeld werden op basis van de eindtoetsscores, zien we dat deze toets invloed heeft gekregen op het curriculum (Van den Broek et al., 2022). Het monitoren van een selectie van de taaldomeinen in de eindtoets voor po en so heeft als consequentie dat er in het onderwijs vooral aandacht wordt besteed aan deze onderdelen en dat de aandacht voor bijvoorbeeld schrijven en mondelinge taalvaardigheid klein is.

2.3 Gerealiseerd curriculum

Tot enkele jaren terug werd het jaarlijkse beeld van de prestaties op stelselniveau in het po gebaseerd op de referentieniveaus zoals gemeten in de eindtoets, dus alleen voor lezen en taalverzorging. Er is sinds de komst van meerdere toetsaanbieders in 2015 echter sprake van diversiteit in de eindtoetsen en hun normering. Het is nog niet gelukt om te komen tot vergelijkbaarheid. Dit betekent dat er geen actueel landelijk zicht is op wat leerlingen aan het einde van het po kunnen op het terrein van lezen en taalverzorging (Inspectie van het Onderwijs, 2022a).

Wel worden binnen het po kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het eind van groep 8 herhaaldelijk in kaart gebracht door Peil.onderwijs, onder regie van de Inspectie van het Onderwijs. De peilingsonderzoeken geven op dit moment de beste aanwijzingen voor het taalniveau van leerlingen in het po, waarbij wel vermeld moet worden dat deze toetsen als low-stake² worden ervaren door leerlingen ten opzichte van de high-stake eindtoets. Uit de peilingsrapportages blijkt dat de minimale doelen voor de taaldomeinen nagenoeg gehaald worden:

² 'Low-stake' opdrachten zijn vormen van evaluatie die geen grote invloed hebben op de eindcijfers of andere onderwijsresultaten van de leerlingen. Een 'high-stake' opdracht is daarentegen een test met belangrijke gevolgen voor de testnemer.

- Voor leesvaardigheid blijkt dat in 2021 88% van de bo-leerlingen 1F haalt (39% van de sbo-leerlingen) en 50% 2F (tegenover 7% van de sbo-leerlingen) (Inspectie van het Onderwijs, 2022b).
- Voor taalverzorging blijkt dat in 2019 97% van de leerlingen 1F haalt en 60% 2F (Inspectie van het Onderwijs, 2020).
- Voor mondelinge taalvaardigheid blijkt dat voor respectievelijk luisteren, spreken en gesprekken 95%, 92% en 87% van de bo-leerlingen in het regulier onderwijs 1F haalt. In het sbo behaalt respectievelijk 41%, 68% en 41% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor luisteren, spreken en gesprekken. In het so is dit 66%, 79% en 49%. Voor 2F geldt dat op luisteren, spreken en gesprekken respectievelijk 40%, 62% en 49% van de bo-leerlingen in het regulier onderwijs het betreffende F-niveau behaalt. Van de sbo-leerlingen beheerst 7% ook voor luisteren niveau 2F en van de so-leerlingen is dit 20%. (Inspectie van het Onderwijs, 2019a; 2019b).
- Voor schrijfvaardigheid blijkt dat 73% van de bo-leerlingen en 33% van de sbo-leerlingen 1F haalt; 28% van de bo-leerlingen en 9% van de sbo-leerlingen haalt 2F (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

Voor de onderbouw van het vo geldt dat komend schooljaar 2022-2023 voor het eerst peilingsonderzoeken plaatsvinden voor leesvaardigheid. Kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van leerjaar 2 in het praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo worden dan in kaart gebracht. Op dit moment kunnen we alleen conclusies trekken uit analyses van de Leerlingvolgsystemen en uit internationale metingen als PIRLS en PISA.

Op de basis van de analyses van de Leerlingvolgsysteemtoetsen blijkt dat in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de gemiddelde lees- en rekenvaardigheid in 2020/2021 gedaald is ten opzichte van 2018/2019. Deze daling deed zich voor bij alle onderwijsniveaus. Voor leesvaardigheid was deze daling het grootst bij eerstejaarsleerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. De coronamaatregelen voor het onderwijs zullen een rol hebben gespeeld bij deze daling. Tegelijkertijd was al voor de coronapandemie sprake van een licht dalende trend in leesvaardigheid in de onderbouw en daalde ook de beheersing van de referentieniveaus (Inspectie van het Onderwijs, 2022a).

Ook uit PISA (Gubbels et al., 2019; OECD, 2019) blijkt deze daling: de leesvaardigheid van de Nederlandse vijftienjarigen is gedaald ten opzichte van 2015. De conclusie luidt dat bijna een kwart van de leerlingen (24%) onvoldoende leesvaardig is om als mondige burger in de huidige samenleving te participeren (niveau 2 in de PISA-definiëring). Uit de PIRLS en PISA-

onderzoeken blijkt ook dat leerlingen moeite hebben om complexere teksten diepgaand te verwerken, te reflecteren op de inhoud en vorm van een tekst en vaak een negatieve houding hebben ten aanzien van lezen (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019; OECD, 2019).

3. Probleemanalyse

In de vorige paragraaf hebben we de stand van zaken van het leergebied Nederlands in het po en de onderbouw van het vo beschreven op basis van het beoogde curriculum, zoals dat beschreven is in officiële documenten; het uitgevoerde curriculum, zoals uitgevoerd in de schoolpraktijk; en het gerealiseerde curriculum, zoals blijkt uit de resultaten. In aansluiting op deze analyse kunnen we een aantal problemen identificeren, die we hier op een rijtje zetten.

3.1 Verkaveling zonder betekenis

In het leergebied Nederlands moeten leerlingen leren lezen, schrijven, spreken en luisteren, zodat ze doelgericht kunnen communiceren, zowel mondeling, schriftelijk als digitaal.

In de vorige paragraaf hebben we vastgesteld dat taaldomeinen nu vaak los van elkaar onderwezen worden, waarbij weinig aandacht is voor betekenisvolle contexten. Op het po-lesprogramma staan vaak losse vakken als technisch lezen, begrijpend lezen, taal, spelling en schrijven. Deze versnippering leidt er volgens Van Gelderen en Van Schooten (2011, p. 12) toe dat "het leerlingen erg moeilijk gemaakt [wordt] hun taallessen op een functionele wijze te verbinden met hun taalgebruik buiten de les". Leerlingen leren, met andere woorden, onvoldoende in te zien dat het leren van de Nederlandse taal een functie heeft die buiten het klaslokaal van belang is. De onderlinge samenhang tussen de taaldomeinen en de verbanden met de andere leergebieden zouden beter geëxpliciteerd moeten worden. Door deze samenhang te expliciteren kunnen de afzonderlijke taalvaardigheden ook evenwichtiger aandacht krijgen. Daarnaast draagt ontkaveling bij aan het versterken van de verschillende taaldomeinen (zie onder andere Graham & Hebert, 2011).

3.2 Disbalans tussen de domeinen

Ook hebben we in paragraaf 2 geconstateerd dat de onderwijstijd vooral besteed wordt aan spelling, begrijpend lezen en woordenschat, en veel minder aan gesprekken voeren, spreken, luisteren en schrijfvaardigheid. Terwijl we weten dat het schoolsucces van leerlingen in belangrijke mate bepaald wordt door hun mondelinge taalvaardigheid. Deze heb je immers nodig voor het verwerven en verwerken van kennis en als startpunt van leesvaardigheid. Bovendien is mondelinge taalvaardigheid belangrijk in de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, bijvoorbeeld om sociale contacten op te bouwen. Ook constateren we dat de schrijfvaardigheid van leerlingen in het po en vo onvoldoende is om maatschappelijk of in een vervolgstudie te functioneren (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Taalunie, 2015). Van de huidige wettelijke

kaders gaat dus onvoldoende een prikkel uit om evenwichtig aandachtig te besteden aan alle taaldomeinen en om dat te doen op een manier die afgestemd is op effectieve didactiek, zoals bijvoorbeeld bij schrijfvaardigheid: het werken met betekenisvolle schrijftaken, aandacht voor het schrijfproces en strategie-instructie (Van den Branden, 2019).

3.3 Ambities worden niet gehaald

De aanvankelijke ambitie voor het 1F niveau was dat 75% van de leerlingen dat haalt (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Voor rekenen is door de Expertgroep voorgesteld om die ambitie te verhogen naar 85% (voor 1F). In tegenstelling tot rekenen werd voor taal geen ambitie voor 85% geformuleerd. Echter, in officiële bekendmakingen van OCW en de Inspectie voor het Onderwijs wordt de voor rekenen geformuleerde ambitie ook voor taal gehanteerd (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

We zien (zie paragraaf 2, gerealiseerd curriculum) dat de ambitie van 85% van de leerlingen op 1F behaald wordt voor lezen, taalverzorging en mondelinge taalvaardigheid. Maar niet voor schrijfvaardigheid (73%): daar ligt een zorg. Lang niet alle leerlingen verlaten het primair onderwijs met een fundamenteel schrijfvaardigheidsniveau, iets dat doorwerkt in het voortgezet onderwijs.

De ambitie voor het 2F niveau ligt op 65% van de leerlingen. Dit ambitieniveau wordt voor geen enkele vaardigheid gehaald, en is het laagste voor lezen (50%), luisteren (40%) en gesprekken (49%). Ook dat is zorgwekkend.

3.4 Relatief sterke focus op communicatie

De huidige curriculumdocumenten geven een relatief eenzijdig beeld van het schoolvak: met name het Referentiekader Taal (de Kerndoelen doen dit minder) legt sterk de nadruk op losse communicatieve vaardigheden taal, zonder dat de technische vaardigheden die hiervoor noodzakelijk zijn in de huidige curriculumdocumenten worden geëxpliciteerd. Hierdoor komt aandacht voor persoonlijke en literair-culturele vorming (expressieve functie) en aandacht voor taal als middel om te leren (conceptuele functie) in het gedrang. Terwijl we weten dat aandacht voor deze functies de communicatieve ontwikkeling versterkt. Het functioneel toepassen van communicatieve taalvaardigheden tijdens het leren bij de zaakvakken heeft bijvoorbeeld een stimulerende invloed op de kennis- en taalontwikkeling.

Door deze relatief sterke focus op communicatieve vaardigheden is er in de curriculumdocumenten minder aandacht voor het taalbewust worden (bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van taalleervaardigheden en vaktaal) of het cultuurbewust worden (bijvoorbeeld door aandacht voor taalvariëteiten en voor

de culturele aspecten – zie hieronder bij 'Meertaligheid'). Er is niet geëxpliciteerd welke kennis en inzichten over taal en taalgebruik leerlingen moeten ontwikkelen om over taal, communicatie en literatuur te praten en te denken. Het taalonderwijs is daardoor te weinig gericht op het bewust gebruiken van deze kennis over taal, wat nodig is om het inzicht in de Nederlandse taal en cultuur te vergroten.

3.5 Onvoldoende aandacht voor diep en kritisch lezen van (digitale) teksten

Leraren besteden veel tijd aan het leesonderwijs, maar het is de vraag of deze onderwijstijd effectief is en daadwerkelijk aan lezen wordt besteed, of dat leerlingen vooral bezig zijn met het beantwoorden van vragen bij teksten. We zien namelijk dat de inhoud van het onderwijs deels gestuurd wordt door de manier waarop leesprestaties getoetst worden (Van den Broek, 2022). De prestaties van onze leerlingen dalen in internationale metingen als PIRLS en PISA. De wettelijke leerplankaders benadrukken te weinig het belang van echt lezen en geven weinig richting voor leesonderwijs dat leerlingen aanzet tot lezen met diep begrip, zodat ze kritisch met informatie kunnen omgaan (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Ook leren lezen van digitale bronnen, hypertexten en multimodale teksten is hierbij belangrijk.

Het bevorderen van en bijdragen aan leesplezier en leesmotivatie is belangrijk, omdat het een positieve leesspiraal in gang zet: een leerling die graag leest, leest meer en beter en pakt daardoor ook sneller een ander boek of een andere tekst. Als leerlingen de kans krijgen om regelmatig aansprekende en uitdagende teksten (voor) te lezen, te bekijken, te beluisteren, erover in gesprek te gaan en erop te reflecteren, wordt het waarschijnlijker dat leerlingen positieve leeservaringen opdoen en hun talige, literaire en culturele competenties ontwikkelen.

3.6 Verarmd tekstaanbod

Veel leraren zoeken houvast bij leergangen en methodes, waarin vaak vereenvoudigde en verarmde teksten zijn opgenomen: teksten die aangepast zijn aan het veronderstelde niveau van leerlingen (Taalunie, 2019). Deze teksten leveren nauwelijks input voor de taal- en kennisontwikkeling, die beide een groot effect hebben op leesbegrip (Hirsch, 2006). Ze gaan over willekeurige onderwerpen, waardoor leerlingen geen echte redenen hebben om ze te lezen en geen kennis opbouwen voor de lange termijn.

De huidige curriculumdocumenten beschrijven weliswaar welke type teksten leerlingen minimaal moeten lezen (Referentiekader Taal), maar bieden tegelijkertijd te weinig concrete handvatten en aanknopingspunten over hoe die

teksten eruit moeten zien en waar het aanbod uit moet bestaan. Terwijl het dus belangrijk is dat leerlingen in aanraking komen met een rijk en thematisch aanbod. Met rijk aanbod bedoelen we zowel literaire (fictie, non-fictie en poëzie) als zakelijke teksten uit heden en verleden met een rijke inhoud en een goede taalkwaliteit, in verschillende verschijningsvormen (mondeling, schriftelijk, digitaal en multimodaal) en zoveel mogelijk authentiek vanuit verschillende betekenisvolle contexten (een blog, een discussie op internet, een krantenartikel).

3.7 Onvoldoende houvast voor fictie en literatuur

De huidige kerndoelen maken, in combinatie met het Referentiekader, de doelen en de doorlopende leerlijn voor fictie en literatuur onvoldoende duidelijk (Kieft & Damstra, 2016; Van der Leeuw & Meestringa, 2017). De doelen die beschreven staan in het Referentiekader lijken meer gericht op kwalificatie (het leren lezen van teksten) en minder gericht op persoonsvorming, burgerschap en maatschappelijke en culturele vorming. Bovendien bevatten ze weinig informatie over welk soort teksten, zowel proza als poëzie, op welk moment te behandelen. Leraren ervaren nu onvoldoende ruimte en houvast om leerlingen te stimuleren lezers te worden en om te werken aan het ontwikkelen van de leesvoorkeur van leerlingen. Ook voor creatief omgaan of experimenteren met taal is relatief weinig aandacht in het schoolcurriculum (Koopman, 2017; Ten Peze, 2019). Het is erg afhankelijk van de school, de leraren en de keuze in leermiddelen in hoeverre leerlingen in aanraking komen met talige culturele uitingen uit heden en verleden en ze bespreken, analyseren en er zelf mee leren experimenteren. Daardoor blijven kansen liggen om met leerlingen te werken aan zelfexpressie, het ontwikkelen van een eigen stijl, het creatieve proces en taalbewustzijn (Van Rijt & Wijnands, 2017).

3.8 Haperende doorlopende leerlijn

De taalontwikkeling van leerlingen verloopt grotendeels concentrisch: in elke fase van ontwikkeling is er sprake van een combinatie van verwerving van nieuwe talige kennis, vaardigheden en houdingen en van consolidatie en verdieping van bestaande kennis, vaardigheden en houdingen (Schaerlakens, 2016).

Binnen het leergebied Nederlands bestaan verschillende wettelijke kaders met verschillend geformuleerde doelen. Uit het rapport waarin het Referentiekader Taal en Rekenen is geanalyseerd en geëvalueerd (Van den Broek et al., 2022) blijkt het Referentiekader Taal inhoudelijk grotendeels overeen te komen met de andere wettelijke curriculumdocumenten voor Nederlands in po en vo. Wel zijn een aantal tekortkomingen geconstateerd. Inhoudelijk sluiten de curriculumdocumenten niet altijd op elkaar aan (Van der Leeuw & Meestringa,

2017; Van den Broek et al., 2022). Ook zijn ze verschillend geformuleerd: de kerndoelen zijn globaal geformuleerd, terwijl het Referentiekader veel concreter is en anders opgebouwd. Door deze verschillende manieren van doelbeschrijvingen, zijn de overgangen tussen sectoren niet helder en wordt de afstemming van en doorstroom tussen onderwijssectoren bemoeilijkt. Een duidelijke leerlijn met eenduidige doelbeschrijvingen is nodig van po naar vo, zodat deze ook richting geeft aan de aansluiting met voor- en vroegschoolse educatie, ISK en vervolgonderwijs. Daarbij moet goed gekeken worden of gestelde niveaubeschrijvingen ambitieus genoeg zijn, zoals niveau 1F van het Referentiekader Taal.

4. Ontwikkelingen

In deze paragraaf gaan we nader in op de voornaamste ontwikkelingen en uitdagingen voor het vak Nederlands. Daarbij maken we onderscheid tussen maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in de onderwijspraktijk.

4.1 Maatschappelijke ontwikkelingen

Verschillende maatschappelijke ontwikkelingen zijn van invloed op het curriculum Nederlands.

4.1.1 Kansengelijkheid en risico op laaggeletterdheid

Onze samenleving stelt steeds hogere eisen aan de taalvaardigheid van mensen. De wereld wordt complexer en de hoeveelheid (digitale) informatie die we iedere dag moeten verwerken, neemt toe (Van der Velden & Bijlsma, 2019). Om mee te kunnen doen in onze samenleving, moet je je voldoende mondeling kunnen uitdrukken en goed kunnen lezen en schrijven. In het bevorderen van kansengelijkheid en het voorkomen en terugdringen van kansenongelijkheid heeft het schoolvak Nederlands een belangrijke verantwoordelijkheid. De taalvaardigheid van leerlingen is immers van grote invloed op het verloop van hun schoolcarrière, bij de overgang naar en hun studiesucces in het vervolgonderwijs (Stichting Lezen & Schrijven, 2020). Het landelijk curriculum moet zorgen dat alle leerlingen voldoende functioneel geletterd het funderend onderwijs verlaten, zodat ze volwaardig kunnen participeren in het vervolgonderwijs en in een geletterde, meertalige, pluriforme samenleving, en zich een leven lang talig blijven ontwikkelen.

4.1.2 Meertaligheid

Meertaligheid is tegenwoordig een gegeven in Nederland. Bijna een kwart van de Nederlandse bevolking heeft een migratieachtergrond, een derde tot de helft van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs gebruikt thuis een andere taal of taalvariëteit, al dan niet naast het Standaardnederlands (Muysken, 2018). Het meertalige landschap in Nederland is divers. Denk aan migrantentalen, zoals Berbertalen, Tigrinya en Pools; aan het Fries en de Nederlandse Gebarentaal (NGT) als wettelijk erkende talen; aan niet-gestandaardiseerde regionale talen (streektaalen) zoals het Limburgs of het Gronings en aan andere taalvarianten of mengvormen daarvan, zoals straattaal (Smit, 2022). In de huidige curriculumdocumenten voor het leergebied Nederlands is in de uitwerking van de doelen weinig tot geen aandacht voor het meertaligheidsperspectief, terwijl iedereen in meer of mindere mate meertalig is, omdat iedereen dagelijks in verschillende contexten moet functioneren en dus verschillende talen en taalvariëteiten nodig heeft om zich te kunnen uitdrukken (Delarue, 2018). Door het taal- en cultuurbewustzijn van leerlingen te vergroten, ontwikkelen ze

sensitiviteit en een open houding ten aanzien van deze talige diversiteit en culturele identiteit en bouwen ze kennis op om de wereld te begrijpen en waarderen, contact met anderen te maken en een maatschappelijke positie te vinden.

4.1.3 Digitale geletterdheid

Digitale informatietechnologie dringt steeds sneller en dieper door in de maatschappij. Allerlei talige vormen van communicatie spelen zich af in digitale omgevingen en in die context is er sprake van ongebreidelde informatiestromen (in alle talen) op internet (Levende Talen, 2019). Deze digitalisering maakt "onze samenleving (meer)taliger, en door de veelheid aan nieuwe teksttypen en de verschillende conventies die ermee samengaan, ook complexer" (Vanhooren et al., 2017, p. 9). Digitale geletterdheid vraagt van leerlingen dat ze bewust digitale vormen van informatieverwerving en -verstrekking leren gebruiken, zoals non-lineaire teksten (hypertekst) en multimodale teksten (een combinatie van geschreven tekst, afbeeldingen en/of gesproken tekst). We hebben het dan over informatie zoeken, deze kritisch beoordelen, selecteren, hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden, informatie gebruiken en zelf nieuwe (online) teksten produceren (Carretero et al., 2017).

Geletterdheid is een voorwaarde voor het gebruik van internetvaardigheden (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Dat onderstreept het belang van goed en geconcentreerd kunnen lezen (ook wel 'diep lezen' genoemd, zie Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019) en schrijven van digitale en niet-digitale teksten. Leerlingen moeten 'tweetalig' worden: ze moeten vaardige gebruikers worden van papieren boeken en digitale media (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018).

4.2 Ontwikkelingen in het leergebied

Verschillende onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen zijn van invloed op het curriculum Nederlands.

4.2.1 Visie op taalonderwijs

De afgelopen jaren zijn er verschillende voorstellen gedaan om het curriculum van het onderwijs in de Nederlandse taal te herzien. Zo stelde de Taalunie (2019) in het stuk 'Iedereen taalcompetent' dat de verbindende rol van taal belangrijker is dan ooit, in een tijd waarin individualisering sterk toeneemt en waarin samenhang en solidariteit in onze samenleving steeds meer onder druk staan. Deze veranderende samenleving vraagt om een aanscherping van de kennis, vaardigheden en houding zoals die tot nu toe beschreven zijn. Daarnaast pleit het Meesterschapsteam Nederlands (2016) voor bewuste geletterdheid: het schoolvak Nederlands zou gericht moeten zijn op het

ontwikkelen van een bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Vaardigheden moeten in verband staan met inzicht in en kennis van de Nederlandse taal, literatuur en communicatie en dat inzicht en kennis ook op zichzelf staande doelen behoren te zijn van het schoolvak.

Verder hebben onder de naam Curriculum.nu (2018) leraren en schoolleiders, in afstemming met scholen en met adviezen van vakverenigingen, vervolgonderwijs en wetenschappers, voorstellen gemaakt voor het verbeteren van het curriculum. Ze leverden in oktober 2019 een visie op het leergebied Nederlands, grote opdrachten voor het funderend onderwijs, bouwstenen voor po en onderbouw vo en aanbevelingen bovenbouw vo. De voorstellen leggen andere accenten dan in het huidige landelijke curriculum als het gaat om taal- en cultuurbewustzijn, doelgericht communiceren, kritisch omgaan met (digitale) informatie, literaire competentie en experimenteren met taal (Curriculum.nu, 2019).

4.2.2 Effectief werken aan tekstbegrip

Hoewel veel scholen volgens een methode werken en begrijpend lezen als een apart vak aanbieden met een focus op leesstrategieën, zien we de laatste tijd ook een andere ontwikkeling die nog niet in onderzoeksrapporten is vastgelegd, maar naar voren komt in gesprekken en observaties. We zien namelijk dat steeds meer scholen hun leesonderwijs anders vormgeven en langere tijd met leerlingen rondom een thema lezen, waarbij ze gebruikmaken van rijke teksten. Waarschijnlijk is deze trend ingezet door de verschillende initiatieven en rapportages die naar aanleiding van de dalende PISA-resultaten in gang zijn gezet: de oproep tot een leesoffensief van de Leescoalitie, de publicatie 'Lees!' van de Onderwijsraad, publicaties van de Taalraad Begrijpend Lezen, het visiestuk en de meet-ups van de Kennistafel Effectief Leesonderwijs van het NRO en de lancering van de websites lezeninhetpo.nl, rijketeksten.org en rijketaal.org. Al deze initiatieven benadrukken het belang dat leerlingen structureel in aanraking komen met een rijk taalaanbod en gelegenheid krijgen om kennis te ontwikkelen, in reactie op het feit dat nu zowel in het po als vo, maar met name in het vmbo, vereenvoudigde en verarmde teksten gebruikt worden. Ook komt in deze publicaties naar voren dat lezers de kwaliteit, bruikbaarheid en betrouwbaarheid van een tekst moeten kunnen beoordelen (afhankelijk van doel en situatie) en informatiebronnen met elkaar moeten kunnen integreren (Britt & Rouet, 2012). Dit wordt 'multiple document comprehension' genoemd: leerlingen moeten vanuit een specifiek doel een aantal (digitale) teksten lezen en de informatie uit die verschillende bronnen vergelijken. Al deze recente inzichten hebben nog geen plek in de huidige curriculumdocumenten, terwijl ze wel belangrijk zijn om de dalende trend in leesprestaties en leesmotivatie te keren.

4.2.3 Taal in andere vakken

Leerlingen krijgen bij elk vak te maken met taal. Taal is immers een middel om te leren (Hajer & Meestringa, 2020) en onderwijs in andere vakken kan een betekenisvolle context bieden voor verbetering van de taalvaardigheid van leerlingen. Daarom is het van belang dat oefenmogelijkheden in alle vakken worden benut (Levende Talen, 2019; Vanhooren et al., 2017). Maar dan zijn daarvoor in het curriculum wel voldoende aanknopingspunten en handvatten nodig. De curricula van de andere leergebieden bieden onvoldoende geëxpliciteerde, vakspecifieke taaldoelen en dus geen houvast bij het verbinden van talige kennis, vaardigheden en houdingen aan deze vak- en leergebieden. Ook de afstemming van inhoudtussen de curricula Nederlands en de andere leergebieden is een aandachtspunt, zeker in de onderbouw van het vo, bijvoorbeeld bij de keuze van tekstgenres. Tot slot kan ook fictie en literatuur veel meer verbonden worden aan en ingezet worden bij andere vakken om de taal- en kennisbasis van leerlingen te verrijken, want (voor)lezen draagt bij aan kennisverwerving.

5. Curriculaire uitdagingen

De kerndoelen Nederlands moeten voorzien in kennis van de Nederlandse taal en cultuur en een goede beheersing van het Standaardnederlands, waardoor leerlingen succesvol kunnen participeren in een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. Ter bevordering van kansengelijkheid moeten alle leerlingen de gelegenheid krijgen een sterke taalbasis op te bouwen, door een rijk taalaanbod met gelegenheid tot kennisopbouw, ruimte voor de productieve taalvaardigheden en betekenisvolle taaltaken. Om dit te bereiken moeten de kerndoelen op een aantal punten worden geactualiseerd, zodat gestelde ambities beter behaald kunnen worden. We kunnen deze afleiden van de gesignaleerde knelpunten en discrepanties in de huidige kerndoelen (paragraaf 3) en de beschreven ontwikkelingen in de maatschappij en het onderwijs (paragraaf 4).

5.1 Betekenisvol en samenhangend taalonderwijs

Er ligt een uitdaging om de onderlinge samenhang tussen de taaldomeinen en de verbanden met de andere leergebieden beter te expliciteren. Door deze samenhang te benoemen, kunnen de afzonderlijke taalvaardigheden ook evenwichtiger aandacht krijgen en kunnen ze aangeleerd worden in betekenisvolle contexten.

5.2 Een betere balans tussen de taaldomeinen en functies

Rondom de taaldomeinen en functies van taal ligt een aantal uitdagingen: hoe kunnen de doelen in de wettelijke kaders zo beschreven worden dat ze evenwichtiger aandacht krijgen? Hoe kan de focus op lezen en taalverzorging verschuiven naar meer aandacht voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid? En hoe kunnen nieuwe doelen aansluiten bij de actuele inzichten van effectieve didactiek rondom lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid?

Leerlingen moeten de communicatieve taalvaardigheden ontwikkelen met de onderliggende technische vaardigheden, maar er ligt ook de wens om in de doelen aandacht te hebben voor taal als middel om te leren (conceptuele functie; belangrijk bij het expliciteren van de samenhang met de andere leergebieden) en voor persoonlijke en literair-culturele vorming (expressieve functie; bijvoorbeeld in relatie tot burgerschap). De nieuwe kerndoelen kunnen bijvoorbeeld de doelen en de doorlopende leerlijn voor fictie en literatuur duidelijker maken.

5.3 Aandacht voor taal en cultuur

Uit de beschreven ontwikkelingen komt naar voren dat het belangrijk is dat leerlingen kennis opdoen over en vaardigheden en houdingen ontwikkelen met betrekking tot taal en taalgebruik en hun inzicht in de Nederlandse taal en cultuur vergroten. In de nieuwe kerndoelen is de uitdaging hoe aandacht voor het ontwikkelen van taal- en cultuurbewustzijn een plek kan krijgen. Bij taalbewustzijn leren leerlingen bijvoorbeeld te reflecteren op taalgebruik of de eigen taalontwikkeling, bij cultuurbewustzijn ontwikkelen ze kennis over de Nederlandse cultuur, maar ook over andere taalvariëteiten en culturele aspecten.

5.4 Diep begrip en kritische houding

Uit de beschreven ontwikkelingen komt naar voren dat het belangrijk is dat leerlingen meer boeken en teksten gaan lezen en dat we tot leesonderwijs komen dat leerlingen aanzet tot lezen met diep begrip, zodat ze kritisch met informatie kunnen omgaan. Het is de uitdaging in de actualisatie de doelen zo te beschrijven dat bereikt wordt dat leerlingen in staat zijn vanuit een specifiek doel teksten te lezen, de informatie uit die verschillende bronnen kritisch op hun kwaliteit, bruikbaarheid en betrouwbaarheid te onderzoeken, te vergelijken en te verwerken. En dat ze dat kunnen met literaire en zakelijke teksten in al hun verschijningsvormen, dus ook digitale bronnen, hypertexten en multimodale teksten. Deze nieuwe tekstvormen en andere digitale bronnen vragen om een uitbreiding van de lees- en schrijfvaardigheid in relatie tot digitale geletterdheid, waarbij ook begrijpend kijken en luisteren belangrijker worden.

5.5 Aanbod van rijke teksten

Er ligt een uitdaging om een ander programma voor begrijpend lezen te ontwerpen dat tegemoet komt aan de gesignaleerde problemen, waarbij meer ruimte is voor taal- en kennisontwikkeling, die beide een groot effect hebben op het leesbegrip. Leerlingen zouden structureel in aanraking moeten komen met een rijk en thematisch taalaanbod en de kans krijgen om regelmatig literaire, aansprekende en uitdagende teksten (voor) te lezen, te bekijken, te beluisteren, erover in gesprek te gaan en erop te reflecteren. Dit draagt bovendien bij aan hun leesmotivatie en literaire competentie. Een rijk aanbod bestaat uit literaire teksten (fictie, non-fictie en poëzie) en zakelijke teksten met een rijke inhoud en een goede taalkwaliteit, in verschillende verschijningsvormen (mondeling, schriftelijk, digitaal en multimodaal) en zoveel mogelijk authentiek vanuit verschillende betekenisvolle contexten.

5.6 Doorlopende leerlijn

De laatste uitdaging ligt in het beter afstemmen van de wettelijke kaders voor het leergebied Nederlands, zodat de doelen voorzien in een duidelijke

doorlopende leerlijn van po, via onderbouw vo, naar bovenbouw vo. Afstemming tussen de kerndoelen en de (geactualiseerde) eindtermen is noodzakelijk. Ter bevordering van de overgang po-vo moeten de kerndoelen po en onderbouw vo inhoudelijk beter op elkaar aansluiten en op eenzelfde manier worden geformuleerd. Door doelbeschrijvingen op elkaar af te stemmen kunnen de overgangen tussen de sectoren verhelderd en versterkt worden. Dat geldt ook voor de verschillende wettelijke kaders voor het leergebied Nederlands. Daarom moet de actualisatie van de kerndoelen in afstemming plaatsvinden met het traject van de actualisatie van de eindtermen en zal bij het ontwikkelen van conceptkerndoelen voor het leergebied Nederlands nagedacht moeten worden over de vraag hoe ze zich verhouden tot het huidige Referentiekader Taal: in hoeverre ondervangen de conceptkerndoelen de functie en de inhoud van het referentiekader voor po en onderbouw vo? Moeten deze wettelijke kaders naast elkaar blijven bestaan? En zo ja, wat zijn dan de onderscheiden functies?

6. Referenties

- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2018). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-30. <https://slo.nl/publish/pages/3900/8-12-inhoud-en-didactiek-van-begrijpend-lezen.pdf>
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: component skills and their acquisition. In J. R. Kirby, & M. J. Lawson, (Reds.), *Enhancing the quality of learning. Dispositions, instruction, and learning processes* (p. 276-314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. Publications office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Curriculum.nu (2018). *Bijgestelde visie op het leergebied Nederlands*. SLO.
- Curriculum.nu (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. SLO.
- Delarue, S. (2018). 10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving. *FONS*, 3(2), 42-44. <https://biblio.ugent.be/publication/8559789/file/8559791>
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. <https://slo.nl/publish/pages/2819/over-de-drempels-hoofdrapport.pdf>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://www.researchgate.net/publication/279741659>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland, PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands. <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/i/pirls-2016.pdf>

- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
<https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4^e druk). Coutinho.
- Hirsch, E. D. (2006). Reading-comprehension skills? What are they really? *Education Week*, 25(33), 52.
- Inspectie van het Onderwijs (2019a). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid 2016 – 2017*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/03/28/peil.mondelinge-taalvaardigheid>
- Inspectie van het Onderwijs (2019b). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid – einde speciaal (basis)onderwijs 2017 – 2019*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2019/03/28/peil.mondelinge-taalvaardigheid/peil.mondelinge+taalvaardigheid.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Peil.Taal en rekenen 2018 – 2019*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/04/22/peil.taal-en-rekenen-2018-2019>
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peil.Schrijfvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2021/03/04/peil.schrijfvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs (2022a). *Hoofdlijnen – De Staat van het Onderwijs 2022 – Het stelsel*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/hoofdlijnen-svho-2022-stelsel>
- Inspectie van het Onderwijs (2022b). *Leesvaardigheid einde (speciaal)basisonderwijs. Factsheet – juni 2022*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2022/06/08/factsheet-peil.leesvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Kieft, M., & Damstra, G. (2016). *De schatkamer ontsloten; een combinatie van De Schoolschrijver en de Bibliotheek op school*. Oberon.

- Muysken, P. C. (2018). *Talen voor Nederland. Verkenning (2018)*. Koninklijke Nederlandse Akademie voor Wetenschappen.
<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/199350>
- Koopman, E. (2017). *Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Stichting Lezen.
<https://www.lezen.nl/sites/default/files/Zo%20fijn%20dat%20het%20niet%20fout%20kan%20zijn.pdf>
- Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Eburon Uitgeverij BV.
<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/32240/land.pdf?sequence=1>
- Levende Talen (2019). *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LT-advies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*.
<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Raad voor Cultuur & Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Schaerlaekens, A. M. (2016). *De taalontwikkeling van het kind*. Noordhoff Uitgevers.
- Scheltinga, F., Van den Maas, M., Bontje, J., & Van der Hoeven, J. (2013). Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: Begrijpend lezen onderzocht. In J. van der Hoeven, & J. Bontje (Reds.), *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs. Vier jaar praktijkgericht onderzoek*. KPC Groep.
https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Onderzoeksrapportage_Begrijpend_lezen.pdf
- SLO (2015). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.
<https://www.slo.nl/@4494/nederlands-0/>

- SLO (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/vakspecifieke/@4577/nederlands-1/>
- SLO (2018). *Startnotitie Nederlands*. SLO.
- SLO (2021). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2021*. SLO.
- Smit, J. (2022). *In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken. Openbare les lectoraat meertaligheid en onderwijs*. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/-/media/hu/documenten/onderzoek/onderzoekers/webversie-openbare-les-jantien-smit.ashx>
- Stichting Lezen & Schrijven (2020). *Factsheet Laaggeletterdheid in Nederland*. Stichting Lezen & Schrijven.
<https://www.lezenenschrijven.nl/sites/default/files/2020-08/Factsheet%20Laaggeletterdheid%20in%20Nederland.pdf>
- Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*. Taalunie.
<https://taalunie.org/publicaties/65/schrijfonderwijs-in-de-schijnwerpers>
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent#:~:text=Visietekst%20over%20onderwijs%20Nederlands%20in,eeuwse%20samenleving%20aan%20ons%20stelt>.
- Taalunie (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Taalunie.
<https://taalunie.org/feeds/download/fons-goede-praktijkvoorbeelden-van-effectief-leesonderwijs-1-6156d-61978.pdf/Acties%20voor%20beter%20leesbegrip%20en%20meer%20leesmotivatie/original>
- Ten Peze, A. A. (2019). Het Schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende Talen Magazine*, 106(4), 4-9.
<https://hdl.handle.net/11245.1/106b8a7b-4518-4c65-90a5-c93f4f796e16>
- Van den Branden, K. (2019). De paradox van het schrijfonderwijs: We weten hoe het moet, maar wie doet het? *Tijdschrift Taal Voor Opleiders En Onderwijsadviseurs*, 9(14), 30-35. https://limo.libis.be/prime-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS2785731&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&fromSitemap=1

- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijssel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap*. ResearchNed / Expertisecentrum Nederlands / SLO.
https://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2022_analyse_evaluatie_referentieniveaus.pdf
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2017). Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken (deel 1): Nederlands als kernvak. *Levende Talen Magazine*, 104(5), 24–28. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1703>
- Van der Velden, R. K. W., & Bijlsma, I. (2019). *Spreiding van laaggeletterdheid. Inzicht in taal- en rekenvaardigheden per beroep, sector en type werkzoekende*. Stichting Lezen en Schrijven. Maastricht University / ROA.
https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/2019_Rapport_Spreiding_laaggeletterdheid-webversie_DEF.pdf
- Van Deursen, A.J.A.M., & Van Dijk, J.A.G.M. (2014). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam University Press.
<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/taalonderwijs-een-kwestie-van-ontkavelen/ad65d141-0e8e-448c-8e67-313c7ba4072f/>
- Van Rijt, J. & Wijnands, A. (2017). Taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid: de casus 'hun hebben'. *Levende Talen Magazine*, 104(7), 4-8.
<https://www.researchgate.net/publication/320740293>
- Van Silfhout, G. (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. (Proefschrift). =LOT.
- Vloet, A., Den Uijl, M., & Fontein, P. (2021). *IPTO: vakken en bevoegdheden in het vo*. CentERdata. <https://www.voion.nl/publicaties/ipto-vakken-en-bevoegdheden-in-het-voortgezet-onderwijs/>
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The reading brain in a digital world*. Harper/HarperCollins.